





Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online

Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue

-  Dra. Elena Briones es Profesora Contratada Doctora Interina en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Cantabria (briones@unican.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4521-4582>)
-  Dra. Laura Lara es Profesora de Psicología en la Universidad Autónoma de Chile (llarav@uautonoma.cl) (<http://orcid.org/0000-0001-6420-2398>)

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una colaboración internacional para la formación ética centrada en valores personales y profesionales dentro de la educación formal superior empleando las nuevas tecnologías de la comunicación. La formación diseñada basada en la técnica dialógica pretende que el estudiante clarifique sus valores, se posicione ante dilemas éticos y desarrolle estrategias argumentativas, así como un compromiso ético con su profesión y contribución a la sociedad. La principal innovación de esta formación es la incorporación del diálogo online entre grupos de estudiantes heterogéneos por su origen cultural, esto fue posible gracias a la colaboración de dos universidades y al apoyo tecnológico y administrativo aportado por las mismas. Para analizar el efecto de esta formación innovadora se ha empleado un diseño cuasi-experimental con grupo control, en el que se formaba en valores pero no existía la posibilidad de un diálogo online con estudiantes de otra cultura. En este estudio participaron estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile y de la Universidad de Cantabria (España). Entre los resultados obtenidos destacamos las mejores calificaciones y positiva valoración de la participación en los debates y del contacto intercultural por parte de los estudiantes que siguieron la formación más innovadora. Estos resultados permiten concluir que la apertura internacional del diálogo gracias al uso de las tecnologías de la comunicación contribuye de forma significativa a la formación ética en la educación superior.

ABSTRACT

This paper presents the results of an international collaboration on ethics teaching for personal and professional values within the area of formal higher education using new communication technologies. The course design was based on the dialogic technique and was aimed at clarifying the students' own values, defining their own positions related to ethical dilemmas, developing argumentative strategies and an ethical commitment to their profession and contribution to society. The online dialogue between heterogeneous groups of students based on their cultural background –the main innovation of this training– was possible thanks to the technological and administrative support of the participating universities. To analyze the effect of this innovative training we employed a quasi-experimental design using a control group, i.e., without the option of online dialogue with students from another culture. University students from Spain (University of Cantabria) and Chile (Universidad Autónoma de Chile) participated in this study. The positive results, which included better scores and positive assessments of both debate involvement and intercultural contact by students who participated in the new teaching program, support the main conclusion that the opening of international dialogue on moral dilemmas through new communication technologies contributes significantly to improve ethics training in higher education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Diálogo online, ética, educación superior, formación en valores, innovación educativa, interacción cultural, pensamiento crítico. Online dialogue, ethics, high education, teaching values, educational innovation, cultural interaction, critical thinking.

1. Introducción

La contribución desde las instancias educativas superiores a la formación de profesionales con fuertes convicciones éticas es una temática de especial interés. Resulta fundamental que la educación superior además de centrarse en la preparación profesional considere el desarrollo de competencias personales tales como el razonamiento crítico (Nussbaum, 2005). En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009: 2) reconoce que la sociedad actual vive una profunda crisis de valores y que, por tanto, «la educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia». En definitiva, la formación ética se presenta como una necesidad y se ha identificado a la Universidad como una de las entidades responsables, tanto en contextos europeos como americanos (Escámez, García-López, & Jover, 2008; Esteban & Buxarrais, 2004; Jover, López, & Quiroga, 2011; Muhr, 2010; Petrova, 2010).

Esta formación ética en las aulas universitarias es especialmente necesaria en el caso de los futuros profesionales de la Psicología y la Educación, puesto que su labor profesional supone en gran medida un pilar en el que se sustenta el desarrollo de los demás miembros de la sociedad. Sin embargo, esta formación, como indica Bolívar (2005), se convierte en el «currículum nulo» de las carreras universitarias, en el sentido de currículum por omisión al no incluirse de forma explícita las dimensiones necesarias para su futura aplicación en la práctica profesional. Guerrero y Gómez (2013) confirmaron esta ausencia de educación ética y moral de la persona en la región iberoamericana. Concretamente en las titulaciones de Psicología y Educación, se ha puesto de manifiesto la gran importancia que los estudiantes y los colegios profesionales dan a la ética profesional en su formación, a la vez que expresan la escasa o nula atención prestada desde su formación universitaria (Bolívar, 2005; Río, 2009). Especialmente interesante es el resultado sobre los alumnos de Magisterio (Bolívar, 2005) que evidencia una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente, pues el foco está centrado más en proveer a los maestros con contenidos y competencias técnicas, que con una conciencia social crítica. En cuanto a la Psicología, y concretamente en el ámbito chileno, la investigación de Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares (2008) pone de mani-

fiesto que estos profesionales muestran una preferencia por su propio juicio personal, antes que por la consideración del código deontológico, en la toma de decisiones con base ética. A este respecto, Pasmanik y Winkler (2009) sostienen que esta tendencia probablemente se deba a la formación ética recibida durante los años universitarios, caracterizada por ser escasa, teórica y descontextualizada, descuidando a su vez la reflexión y el debate.

Es relevante también señalar que son escasos los desarrollos didácticos que realmente concretan cómo enfrentar en las aulas universitarias la formación en valores (Molina, Silva, & Cabezas, 2005; Rodríguez, 2012). La mayoría de la literatura disponible se centra en reflexiones sobre la necesidad de formar en valores en la educación superior, o bien analiza las perspectivas de diferentes agentes implicados en la misma (Buxarrais, Esteban, & Mellen, 2015; Escámez & al., 2008; García, Sales, Moliner, & Ferrández, 2009; Jiménez, 1997). Menos aún son las publicaciones que versan sobre la participación conjunta de universidades de diferentes países, utilizando las posibilidades que las nuevas tecnologías de la comunicación han abierto, si bien estas han sido aprovechadas para el aprendizaje de otros contenidos con resultados positivos (Zhu, 2012) y han confirmado, de esta forma, que la discusión online puede ser una poderosa herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico (Guiller, Durnell, & Ross, 2008).

Considerando lo expuesto, desarrollamos en la educación formal superior una propuesta de formación ética mediante el desarrollo de la metodología dialógica, y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para permitir el contacto entre estudiantes de diversas culturas y titulaciones. La finalidad de esta formación es contribuir a que los estudiantes universitarios construyan racional y autónomamente sus valores y a que, consecuentemente, desarrollen unos principios éticos propios y razonados que les permitan tanto posicionarse con argumentos ante las demandas de la sociedad, como un óptimo desempeño profesional. El carácter cuasi-experimental, internacional y aplicado de nuestra aportación, que concreta en la realidad universitaria la educación ética, supone una pieza clave para avanzar en los propósitos de la educación superior.

1.1. Innovando en la educación ética

La formación diseñada desarrolla una metodología activa basada en la técnica dialógica que pretende que el estudiante clarifique sus valores y se posicione ante los mismos evitando el adoctrinamiento en la resolu-

ción de conflictos morales. La base de esta metodología dialógica subyace en la teoría cognitiva del desarrollo moral de Kohlberg (1981) y en otros desarrollos teóricos que aúnan afecto y cognición (Benhabib, 2011), y que defienden una educación moral que ayude a «situarse frente al otro concreto sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor» (Gozálvez & Jover, 2016: 311). Por tanto, se plantea la necesidad de facilitar un marco y un procedimiento para que los valores se experimenten, se construyan y se vivan. La técnica dialógica supone una metodología activa apropiada dado que los valores están insertos en el diálogo (pues requiere de la apreciación del otro) y, a la vez, mediante la escucha, la reflexión y la argumentación se hace un acercamiento a los mismos. Además, los estudiantes, mediante la reflexión y la confrontación de opiniones sobre situaciones conflictivas que sean de su interés personal y profesional, se replantean sus razonamientos favoreciendo su desarrollo moral (López, Carpintero, Del-Campo, Lázaro, & Soriano, 2010; Meza, 2008).

La formación diseñada pretende además potenciar las estrategias argumentativas, dado que los procesos psicológicos propios de la argumentación están vinculados especialmente con la ética, y el dominio del proceso argumentativo tiene gran importancia para la vida familiar, social, política y académica. Yepes, Rodríguez y Montoya (2006) describen que la argumentación consiste en el uso de la palabra para producir discursos en los cuales se toma una posición de manera razonada frente a una temática o una problemática. Plantean que es un evento del pensamiento en el cual se involucran las leyes del razonamiento (la lógica), las reglas para probar o refutar (la dialéctica), y el uso de recursos verbales con el fin de persuadir, aludiendo a los afectos, las emociones y las sugerencias (la retórica). Estas características de la argumentación están vinculadas con la formación en valores; pues la argumentación supone lo contrario a asumir posiciones obsecadas, fanáticas y aferradas a un solo punto de vista.

Por otra parte, del procedimiento diseñado desta-

ca el especial cuidado que se presta a la preparación para el debate, la gestión del mismo y la creación de grupos colaborativos. Un buen diálogo requiere que los participantes expresen libremente lo que piensan, sienten y creen, y muchos pueden presentar resistencias a afrontar ese riesgo (Barckley, Cross, & Howell, 2007). La participación de los estudiantes en un diálogo provechoso supone un reto en contextos caracterizados por fomentar una actitud pasiva, característica de antiguos modelos de la educación superior. Por lo tanto, conviene esforzarse en lograr una adecuada gestión del aula que garantice un clima de confianza y

Desarrollamos en la educación formal superior una propuesta de formación ética mediante el desarrollo de la metodología dialógica, y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para permitir el contacto entre estudiantes de diversas culturas y titulaciones. La finalidad de esta formación es contribuir a que los estudiantes universitarios construyan racional y autónomamente sus valores y a que, consecuentemente, desarrollen unos principios éticos propios y razonados que les permitan posicionarse con argumentos ante las demandas de la sociedad.

estímule la participación de todos los estudiantes en el debate. El procedimiento seleccionado para alcanzar dicho objetivo fue la técnica de debate denominada panel progresivo pues, como señala Villafaña (2008), permite profundizar en el estudio de un tema, madurar y optimizar ideas o conclusiones, valorar la contribución de todos e integrar a los miembros de un grupo en torno a un tema común.

En este punto conviene también señalar que es esencial el papel del docente en el manejo de la técnica dialógica en el aula y online, así siguiendo a Cantillo y otros (2005), Meza (2008), y Bender (2012), destacamos la consideración en cada etapa de determinados procesos y recursos. Es esencial que en las instrucciones se aclare que el objetivo de la actividad es pensar y razonar individual y conjuntamente posibles soluciones morales y que para ello se empleará el diálogo

y el planteamiento de preguntas y objeciones. En el debate, prima que el docente realice cuestiones que guíen la discusión, comenzando con preguntas exploratorias que permitan comprobar que se ha entendido el dilema y que los estudiantes definan su postura, aclaren su estructura de pensamiento y tengan la oportunidad de reconocer que detrás de una misma opinión puede haber razones muy distintas. Se progresa en el debate aumentando la complejidad y estimulando un modo elevado de razonamiento moral, por

zación conjunta de esta formación, que se vería favorecida por la fortaleza que supone la diversidad cultural para potenciar el pensamiento crítico (Loes, Pascarella, & Umbach, 2012). La formación ética compartida, por tanto, trató de optimizar la herramienta dialógica (mediante el debate de dilemas éticos) garantizando la diversidad en el grupo de debate online de los estudiantes gracias a la internacionalización y el apoyo en las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La metodología activa y dialógica diseñada nos permite confirmar que la posibilidad de debatir de una forma estructurada y guiada sobre un dilema moral, con estudiantes de otras culturas mediante el uso de las tecnologías de la comunicación, tiene efectos favorables sobre la claridad en la identificación de valores y posicionamientos, la calidad en la argumentación e incluso sobre la valoración de la propia participación en los debates realizados.

Los estudiantes de la universidad española seguían la asignatura denominada «Formación en valores y competencias personales para docentes», impartida en las titulaciones de Grado en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los objetivos generales de esta asignatura implican el desarrollo de estrategias para el propio desarrollo socio-emocional y ético, la promoción del bienestar docente y la convivencia en la comunidad educativa, y la reflexión sobre la forma de ser y estar, propia y del otro.

Los participantes chilenos estudiaban la asignatura de Desarrollo Personal IV de la titulación de Psicología cuyos objetivos primordiales son el desarrollo del rol del psicólogo y su compromiso con la ética profesional. En esta asignatura los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos sobre las competencias personales e interpersonales en contextos grupales del ámbito educativo. Puesto que se trata de la primera práctica profesional de la carrera, es fundamental que tomen conciencia de la necesidad de una preparación ética para el ejercicio de su profesión.

ejemplo, aportando información nueva, con preguntas sobre hechos ocurridos en su contexto y atendiendo a consecuencias universales. Además, en el diálogo online conviene clarificar explícitamente las expectativas de dicha discusión (ejemplo: en cuanto a la frecuencia y calidad de la participación) y explicar el estilo de las intervenciones online, pues no es el característico de los trabajos formales (Bender, 2012).

1.2. Colaboración internacional para la formación ética en educación superior

La formación ética presentada en este artículo fue llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Cantabria (España). Los estudiantes participantes cursaban asignaturas que coincidían en el entrenamiento de competencias tales como la reflexión socio-moral, la comprensión crítica de la realidad, el diálogo y la argumentación, la toma de perspectiva y una actitud de respeto y tolerancia hacia otras opiniones, así como el meta-conocimiento del propio ser y estar. Esta coincidencia permitió la reali-

zación conjunta de esta formación, que se vería favorecida por la fortaleza que supone la diversidad cultural para potenciar el pensamiento crítico (Loes, Pascarella, & Umbach, 2012). La formación ética compartida, por tanto, trató de optimizar la herramienta dialógica (mediante el debate de dilemas éticos) garantizando la diversidad en el grupo de debate online de los estudiantes gracias a la internacionalización y el apoyo en las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

2. Método

2.1. Diseño de la investigación y participantes

En este estudio participaron 226 estudiantes universitarios en dos condiciones. En la condición de entrenamiento participaron 147 estudiantes, 69 de la Universidad Autónoma de Chile (UA) y 78 de la Universidad de Cantabria (UC). En la condición de control (reciben formación ética sin opción al diálogo online) participaron 79 estudiantes de la UC.

Los datos sobre los resultados académicos se analizaron con toda la muestra. Por otra parte, dado que

la valoración de la formación fue anónima y voluntaria, los análisis relativos a dicho indicador se realizaron con los 46 estudiantes que dieron su opinión (13 en la condición de entrenamiento en la UC y 24 en la UA, y 9 en la condición de control).

2.2. Procedimiento

En la formación innovadora en materia de valores se han contemplado las siguientes etapas claves para su desarrollo:

a) Creación de grupos hermanados -heterogéneos culturalmente- y de las TIC. Se estableció un acuerdo de colaboración entre las dos universidades para garantizar la protección de datos y la confidencialidad de los estudiantes, así como para lograr la apertura a los estudiantes chilenos de la plataforma Moodle y de las TIC creadas para tal efecto en la universidad española.

En las aulas de cada universidad participante, se crearon grupos de cuatro o cinco miembros y estos se hermanaron con otro grupo de similar tamaño de la otra universidad. En la plataforma virtual Moodle se creó una wiki por grupo hermanado para que de forma confidencial pudieran compartir, crear y editar diversos tipos de contenidos relativos a sus aproximaciones, así como conversar y dialogar entre ellos.

b) Diseño de los materiales compartidos: bibliografía, exposiciones magistrales, ejercicios, dilema y rúbrica de evaluación. Todos los estudiantes dispusieron de los mismos materiales y bibliografía y las profesoras emplearon las mismas presentaciones para sus clases expositivas. Además, se diseñó una evaluación formativa y sumativa que contribuyera al entrenamiento de los estudiantes.

c) Puesta en marcha de las sesiones y actividades. La formación se desarrolló durante cuatro semanas. La secuencia de las sesiones, llevadas a cabo simultáneamente en las dos universidades, se contempló como sigue:

La primera sesión (dos horas) comienza con una clase expositiva sobre los valores y su importancia para el desarrollo personal y la convivencia. Continúa con los ejercicios de entrenamiento en la clarificación de valores consistentes en un primer acercamiento a la detección de los propios valores, para pasar a la identificación de valores y contravalores en situaciones de interacción propias de los dilemas éticos. Para el entrenamiento de la capacidad argumentativa se realizan tareas de identificación de distintos tipos de argumentos y se practica la estructura argumentativa dialógica en temas controvertidos de su interés (adaptación de Yepes & al., 2006). Esta sesión culmina con la presen-

tación del dilema ético, que consiste en el tráiler de la película «Hacia rutas salvajes» (Into the wild), acompañado de un guion en el que se les insta mediante preguntas a identificar y razonar los valores y contravalores presentes, y a reflexionar sobre su posicionamiento ante el mismo. Se selecciona esta situación como tipo de dilema moral, con el objeto de involucrar a los estudiantes no solo de forma racional, también de forma emotiva. Este tipo de situaciones cercanas al ámbito personal se considera el más acertado para trabajar con dilemas (Meza, 2008).

La segunda semana (una hora) comienza con la aplicación de la técnica de debate de panel progresivo. Así, los estudiantes trabajan en su pequeño grupo dentro del aula, de manera que individualmente van expresando su aproximación; después debaten y realizan un acta que recoge los planteamientos escuchados en el grupo. Únicamente, en la condición de entrenamiento se insta a los estudiantes a que compartan este acta con el grupo hermanado en la wiki de la plataforma virtual Moodle, y a que durante una semana dialoguen online fuera de clase.

En la tercera sesión (una hora) tiene lugar la gran asamblea en el aula. Posteriormente, los estudiantes desarrollan su aproximación individual post debate, fuera del aula.

Durante la última semana las profesoras recogen las aproximaciones individuales pre y post debate de sus estudiantes para evaluarlas según la misma rúbrica de evaluación. Además, se evalúa la formación considerando la percepción de la propia formación seguida mediante una encuesta online.

2.3. Instrumentos de evaluación

2.3.1. Rúbrica de evaluación de los resultados académicos

La rúbrica de evaluación comprende los siguientes criterios agrupados en tres apartados con un peso relativo en la nota final (expresado entre paréntesis):

a) En la aproximación individual pre-debate se evalúa el grado en el que se identifican valores y antivalores, y la calidad argumental del posicionamiento inicial (25% en la condición de entrenamiento y 50% en la de control).

b) En la participación en el debate online se considera que los estudiantes publiquen en la wiki de Moodle el acta del debate realizado en el pequeño grupo, la calidad de dichas actas y de los comentarios realizados a los compañeros hermanados en la wiki (35% en la condición de entrenamiento).

c) En la aproximación individual post debate se considera si los estudiantes añaden valores y antivalo-

res; y la medida en la que desarrollan su aproximación final nutriéndose de nuevos argumentos y/o profundizando en los que ya presentaban, partiendo o identificando los posicionamientos vertidos en los debates realizados (40% en la condición de entrenamiento y 50% en la de control).

2.3.2. Apreciación de la propia participación

Los estudiantes valoran su participación en los debates utilizando dos ítems, uno sobre su participación en los debates de clase, y otro acerca de su participación online. Este último ítem no es aplicable a la condición de control, pues esta no incluye debates online. La escala de respuesta a estos ítems osciló entre 1 (nada) y 10 (mucho). Los ítems se plantearon como sigue: «¿Cuánto has participado en el debate generado en el aula?, ¿Cuánto has participado en el debate desarrollado en la wiki?».

Además, se midió la calidad percibida de la participación mediante siete ítems ($\alpha=.77$, $N=46$) tomados de Cantillo y otros (2005: 69). Los estudiantes respondieron utilizando una escala de frecuencia en la que 1 implica nunca; 2, a veces, y 3, siempre. Algunos ejemplos de estos ítems son: «Cuando quiero participar pido la palabra» y «No hago ataques personales».

2.3.3. Valoración de la formación

Finalmente, se plantearon cuatro preguntas abiertas con el objeto de que los estudiantes reflexionaran y también informasen sobre el meta-conocimiento alcanzado (es decir: ¿qué has aprendido?), sus preferencias (es decir: ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿lo que menos?) y también sobre sus sugerencias para mejorar la metodología y el procedimiento en próximas ediciones (es decir: ¿qué sugerencia/s nos harías para la mejora e innovación de esta formación?).

3. Resultados

3.1. Resultados académicos

Como podemos observar en la figura 1, los estu-

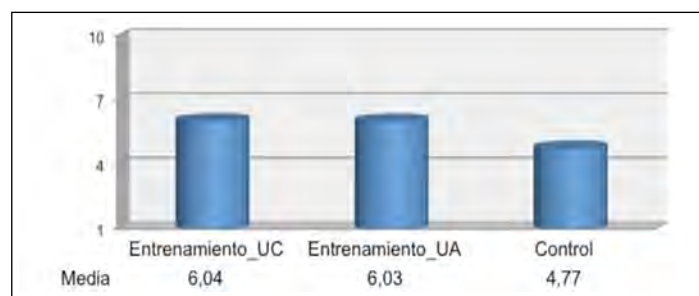


Figura 1. Media de las calificaciones en cada una de las condiciones (puntuación máxima = 10).

diantes de la condición de entrenamiento obtuvieron mejores resultados que los de la condición de control.

El análisis no paramétrico Kruskal Wallis, realizado debido a la falta de homogeneidad de las varianzas (Prueba Levene: $F_{(2,223)}=3,65$, $p<.05$), confirmó que estas diferencias en las calificaciones obtenidas fueron significativas ($\chi^2(2)=22,76$, $p<.001$). Comparando por pares los grupos de entrenamiento y de control con la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron diferencias únicamente al comparar el grupo de control con los otros dos grupos de entrenamiento. Por tanto los estudiantes chilenos ($U=1.657.5$, $p<.001$) y españoles de la condición de entrenamiento ($U=1927$, $p<.001$) presentaron mejores calificaciones que los estudiantes del grupo control.

3.2. Participación en los debates

En primer lugar se presentan las diferencias en cuanto a la apreciación de la participación en los debates realizados en el aula. Se realizaron pruebas no paramétricas dado que no se cumplía el supuesto de normalidad de las puntuaciones ni para la participación en el aula (Kolmogorov-Smirnov (K-S)=0.154, $p<.01$) ni para la participación online (K-S=0.167, $p<.01$).

La prueba de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas ($\chi^2(2)=11.78$, $p<.01$) para la variable participación en los debates del aula. Además, la prueba U de Mann-Whitney confirmó que las diferencias entre los tres grupos son significativas al comparar la condición de control con la de entrenamiento de estudiantes chilenos ($U=11$, $p<.01$) y de estudiantes españoles ($U=48,50$, $p<.05$). Por tanto, se demostró que los estudiantes de la condición de entrenamiento valoraban más positivamente su participación en el aula que los de la condición de control (figura 2).

En cada condición se realizó la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (5,5), y se confirmó que los estudiantes de la condición de control presentaban unas puntuaciones significativamente inferiores a este valor ($T=5$, $p<.05$), mientras que las puntuaciones de los estudiantes de la condición de entrenamiento, tanto de estudiantes chilenos ($T=88,5$, $p<.05$) como de estudiantes españoles, presentaban puntuaciones cercanas a este valor ($T=184$, $p=.33$).

En cuanto a la participación on-line en los debates, la prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias signifi-

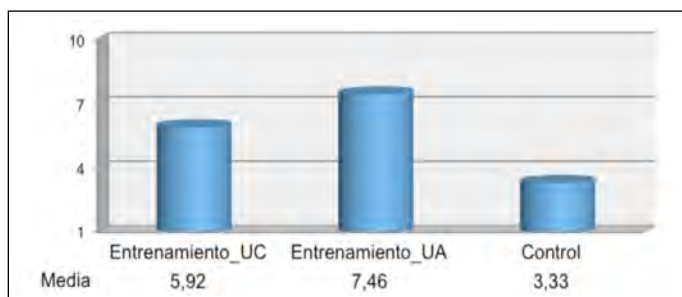


Figura 2. Media de las puntuaciones de la apreciación de la propia participación en los debates del aula (puntuación máxima=10).

cativas entre los dos grupos de la condición de entrenamiento ($U=152.5$, $p=.78$), sus puntuaciones fueron semejantes (figura 3). La prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (5.5), nos permitió confirmar que las puntuaciones de los estudiantes españoles ($T=238$, $p<.05$) fueron significativamente superiores a este valor de prueba, y que las de los estudiantes chilenos no diferían significativamente de la misma ($T=60.50$, $p=.09$).

Dado que no se cumple el supuesto de normalidad de las puntuaciones ($K-S=0.169$, $p<.01$) realizamos análisis no paramétricos en el estudio de la percepción sobre la calidad de la participación. La prueba de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas ($\chi^2(2)=7.90$, $p<.05$) entre los grupos. La prueba U de Mann-Whitney resultó significativa al comparar el grupo control con el grupo chileno de entrenamiento ($T=19.50$, $p<.01$), y al comparar los dos grupos de entrenamiento ($T=222.50$, $p<.05$). La prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (2), confirmó que las puntuaciones de los estudiantes chilenos diferían significativamente de la misma ($T=85$, $p<.01$), y que por tanto, eran los que mejor percepción tenían de la calidad de su participación en el debate (figura 4).

3.3. Valoración de la formación ética innovadora

Presentamos la valoración que los estudiantes realizaron sobre distintos elementos de la formación innovadora a través del análisis de contenido de las respuestas a las cuatro preguntas abiertas.

En cuanto a la primera cuestión, referida a los aspectos de la formación que más apreciaban, destacó por su frecuencia la respuesta de compartir ideas con otros estudiantes diferentes (ejemplo: por la diversidad cultural y de opinio-

nes). Variantes de esta respuesta estuvieron presentes en el 50% de los comentarios de estudiantes chilenos y el 57% de los estudiantes españoles. En relación a la segunda pregunta, en la que indicaban qué les había gustado menos, el 67% de los estudiantes chilenos y el 100% de los españoles expresaron su disgusto hacia la baja participación e interacción entre ellos, pues les hubiera gustado una mayor expresión de opiniones y debate por parte de todos los estudiantes de cada grupo hermano.

En la tercera pregunta, sobre lo que consideraban que habían aprendido gracias a esta formación, obtuvimos que tanto los estudiantes de la UA como los de la UC señalaban la oportunidad de conocer e identificar valores propios y ajenos, debatir argumentando la propia postura, y los estudiantes españoles puntualizan: «a escuchar mejor a la gente e intentar comprenderles», «a no juzgar a la gente por sus decisiones por descabelladas que parezcan», «tener diferentes puntos de vista sobre un mismo personaje».

Finalmente, la cuarta pregunta abierta nos permitió recoger sus sugerencias de mejora para futuras aplicaciones del programa de formación. Desde la UC señalan la optimización de la coordinación para fomentar la participación e interacción (100%) y desde la UA, la inclusión de temas de debate más relacionados con la asignatura y la mejora de la coordinación y los tiempos (100%).

4. Discusión

La propuesta pedagógica en educación ética aquí descrita refleja la necesidad de plantear y desarrollar iniciativas de este tipo en el ámbito universitario, dada la acogida positiva de todos los participantes -profesores y estudiantes- y su reflejo en los resultados obtenidos. Consideramos que esta propuesta concretiza en las aulas universitarias la difícil tarea de formar a pro-

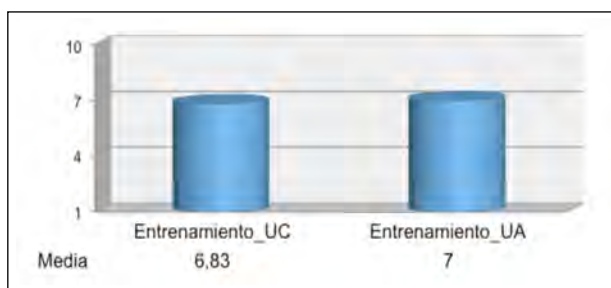


Figura 3. Media de las puntuaciones de la apreciación de la propia participación en los debates online (puntuación máxima=10).

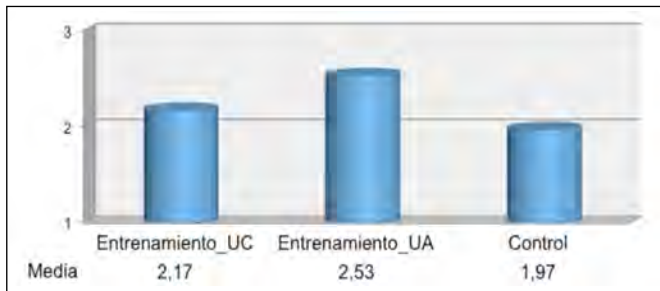


Figura 4. Media de las puntuaciones de la apreciación de la calidad de la propia participación en los debates (puntuación máxima=3).

fesionales integrales, que unida a su preparación científica y técnica, les permita construir y generalizar su compromiso social y formación humanística (Hodelín & Fuentes, 2014).

La metodología activa y dialógica diseñada nos permite confirmar que la posibilidad de debatir de una forma estructurada y guiada sobre un dilema moral, con estudiantes de otras culturas mediante el uso de las tecnologías de la comunicación, tiene efectos favorables sobre la claridad en la identificación de valores y posicionamientos, la calidad en la argumentación e incluso sobre la valoración de la propia participación en los debates realizados. Los estudiantes que siguieron esta formación, además, expresaron una gran estima por el conocimiento y el debate con personas diferentes, con ideas distintas, y el ejercicio de comprensión, razonamiento y reflexión que la actividad conlleva. Estos resultados son muy significativos en consideración al número de sesiones de la intervención, lo que lleva a hipotetizar que una intervención más prolongada conllevaría consecuencias aún más positivas y, probablemente, más duraderas. De cara a su aplicación sería asimismo aconsejable cuidar el debate online siguiendo las indicaciones de Bender (2012) en cuanto a la realización de preguntas que motiven la participación de los estudiantes, sin olvidar la adecuada gestión de las diferencias culturales en las conductas colaborativas online (Kim & Bonk, 2002) y atender a los aspectos propios de los estudios experimentales para garantizar su validez externa e interna (Meza, 2008), como por ejemplo, ajustar al máximo el cronograma entre los participantes. Por otra parte, consideramos que en conjunto estos resultados apuntan a la necesidad de una mayor apertura y contacto entre las universidades de diferentes partes del mundo. En este sentido, creemos que la formación universitaria debería entrenar las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales más allá de las fronteras de los propios países. Las nuevas tecnologías de la comu-

nicación facilitan esta formación al permitir la interacción online con personas de todo el mundo (Merryfield, 2003).

Por otro lado, el diseño pedagógico aquí descrito supone una aplicación real de un aspecto tan necesario, pero a la vez tan difícil de trabajar en las aulas universitarias, como es la educación ética. Con la metodología utilizada, superamos además una limitación señalada por los docentes a la hora de enfrentarse al trabajo ético con los estudiantes, y es la posibilidad de adoctrinar en valores y prácticas concretas (García & al., 2009). Desde la formación innovadora descrita se defiende la consideración de los códigos deontológicos propios de la profesión, además de las declaraciones universales en materia de derechos y valores humanos, para que a partir de ahí sean los propios estudiantes quienes mediante el diálogo con personas diversas, el pensamiento crítico y la argumentación construyan de manera sólida su ética personal y profesional (González & Jover, 2016; Martínez, 2011).

Finalmente, es necesario señalar que la internacionalización de la práctica educativa requiere de un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados, además de una intrincada burocracia dada la exigencia de la protección de datos de los estudiantes en las universidades. Sin embargo, si se quiere disponer «de un sistema docente que integre las tecnologías se requiere del suficiente apoyo tecnológico institucional. La Universidad debe proveer a los docentes y a los estudiantes de los sistemas tecnológicos que permitan el desarrollo de un modelo educativo que integre las tecnologías» (Duart, 2011: 11). El cuidado de estos aspectos garantiza una adecuada coordinación, esencial para que prácticas educativas como la aquí descrita sean posibles. De este modo, esperamos que la propuesta pedagógica descrita sirva de guía, los resultados alcanzados supongan un punto de partida para la reflexión en torno a la educación ética en las aulas universitarias y las dificultades comentadas un acicate más en la pasión por formar en la Universidad a futuros profesionales, pues el desarrollo de una ética personal y profesional será su mejor carta de presentación.

Apoyos

Este trabajo se realizó bajo el marco de un Proyecto de Innovación Docente subvencionado por la Universidad de Cantabria (curso 2014-15).

Referencias

Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M.I., & Olivares, B. (2008). ¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca

- del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). *Terapia Psicológica*, 26, 215-228. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200008>
- Barckley, E.F., Cross, K.P., & Howell, C. (2007). *Técnicas del aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Bender, T. (2012). *Discussion-based Online Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 93-123. (<http://intel.ly/1HSx9Bh>) (2015-08-07).
- Buxarrais, M.R., Esteban, F., & Mellen, T. (2015). The State of Ethical Learning of Students in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(3), 472-485. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.973835>
- Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F., & Salazar, A. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
- Duart, J.M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad [The Net on Teaching Processes at the University]. *Comunicar*, 37, XIX, 10-13. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-00>
- Escámez, J., García-López, R., & Jover, G. (2008). Restructuring University Degree Programmes: A New Opportunity for Ethics Education? *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240701803676>
- Esteban, F., & Buxarrais, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108 (<http://bit.ly/1P8UZRt>) (2015-07-24).
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221 (<http://bit.ly/1N7E1wd>) (2015-07-24).
- Guerrero, M.E., & Gómez, D.A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135 (<http://bit.ly/1QHps4m>) (2015-07-24).
- Guiller, J., Durnell, A., & Ross, A. (2008). Peer instruction and critical thinking: Face-to-face or on-line discussion? *Learning and Instruction*, 18(2), 187-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.001>
- Gozálvez, V., & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14221>
- Hodelín, R., & Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126 (<http://bit.ly/1ijlyF6>) (2015-07-24).
- Jiménez, J.R. (1997). La educación en valores y los medios de comunicación. *Comunicar*, 9, 15-22 (<http://bit.ly/1NOUfL>) (2015-07-28).
- Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación, número extraordinario*, 69-91 (<http://bit.ly/1P8SzSO>) (2015-07-24).
- Kim, K.J., & Bonk, C.J. (2002). Cross-cultural Comparisons of Online Collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8, doi: 10.1111/j.1083-6101.2002.tb00163.x
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development*. New York: Harper.
- Loes, Ch., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits? *The Journal of Higher Education*, 83(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2012.0001>
- López, F., Carpintero, E., Del-Campo, A., Lázaro, S., & Soriano, S. (2010). Valores y desarrollo moral. In *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia* (pp. 127-184). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-19 (<http://bit.ly/1LOI53I>) (2015-07-01).
- Merryfield, M. (2003). Like a Veil: Cross-cultural Experiential Learning Online. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(2), 146-171 (<http://bit.ly/1PYJwm1>) (2015-07-02).
- Meza, J.L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, 52, 13-24. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1324>
- Molina, A.T., Silva, F.E., & Cabezas, C.A. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 79-95. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100005>
- Muhr, T. (2010). Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. *Globalization, Societies and Education*, 8(1), 39-57. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14767-720903574041>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pasmanik, D., & Winkler, M.I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhé*, 18(2), 37-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
- Petrova, E. (2010). Democratic Society and Moral Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5635-5640. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.919>
- Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219 (<http://bit.ly/1MCgE0J>) (2015-07-05).
- Rodríguez, R.M. (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (<http://bit.ly/1on8wrg>) (2015-07-03).
- Villafañá, R. (2008). *Dinámicas de grupo*. (<http://bit.ly/1lgbDqz>) (2015-06-04).
- Yepes, G.I., Rodríguez, H.M., & Montoya, M.E. (2006). Experiencia de aprendizaje 4: Actos discursivos: la argumentación. In G.I. Yepes, H.M. Rodríguez & M.E. Montoya (Eds.), *El secreto de la palabra: Rutas y herramientas* (<http://bit.ly/1R6etpk>) (2015-07-07).
- Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 127-136 (<http://goo.gl/xlon1X>) (2015-07-05).